

DOCUMENT RESUME

ED 427 532

FL 025 714

AUTHOR Boutin, France; Chinien, Christian; Boutin, Jean-Luc
TITLE Les competences langagieres des etudiants-maitres en
français langue seconde au Canada (Linguistic Competence of
Student Teachers of French as a Second Language in Canada).
PUB DATE 1999-00-00
NOTE 28p.
PUB TYPE Reports - Research (143)
LANGUAGE French
EDRS PRICE MF01/PC02 Plus Postage.
DESCRIPTORS Cultural Education; *Degree Requirements; Foreign Countries;
*French; Higher Education; Immersion Programs; *Language of
Instruction; *Language Proficiency; *Language Teachers;
National Surveys; Schools of Education; Student
Characteristics; *Student Teachers; Teacher Education;
Teacher Qualifications
IDENTIFIERS Canada

ABSTRACT

A survey of 23 Canadian schools of education investigated the French language competence of student enrolled in core and immersion French language teacher programs. The questionnaire developed for the study inquired about the native language of the students, methods used to sensitize non-francophone students to francophone culture, and strategies in place for evaluating and improving linguistic competence. Results indicate that francophones constituted about one-third of the enrollees, and anglophones almost 60 percent. Francophones were more likely to attend French-medium or bilingual institutions, and anglophones were more likely to attend English-medium institutions. Only five institutions required students to participate in a French- language immersion program, and the programs ranged from three weeks to one year long. English-medium institutions were less likely to require a specific French language competency level than were bilingual or French-medium institutions, and qualifications of students enrolled reflect this difference. Findings on the evaluation of students' written and oral language competence (pre-qualifications, academic records, and entry and exit testing, types of language skill assessed) are also detailed. Contains 13 references. (MSE)

* Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made *
* from the original document. *

**Les compétences langagières
des étudiants-maitres en français langue seconde au Canada**

ED 427 532

**France Boutin, Ph. D., Université du Manitoba
Christian Chinien, Ph. D., Université du Manitoba
Jean-Luc Boutin, M.A., Université Laval**

**France Boutin,
Faculté d'Éducation
Université du Manitoba
Winnipeg, MB,
Canada, R3T 2N2
Téléphone: 204-474-8145
Fax: 204-269-8079
e-mail:
fboutin@ms.umanitoba.ca**

**Chris Chinien, Ph.D.
Faculté d'Éducation
Université du Manitoba
Winnipeg, MB,
Canada, R3T 2N2
Téléphone: 204-474-8271
Fax: 204-269-8079
e-mail:
chinien@cc.umanitoba.ca**

**Jean-Luc Boutin, M.A.
Graduate Student
Département de langues et
linguistique
Université Laval
Québec, Canada
Téléphone: 418-397-8051**

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
Office of Educational Research and Improvement
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION
CENTER (ERIC)

- ☐ This document has been reproduced as received from the person or organization originating it.
- ☐ Minor changes have been made to improve reproduction quality.

- Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official DERI position or policy.

BEST COPY AVAILABLE

PERMISSION TO REPRODUCE AND
DISSEMINATE THIS MATERIAL HAS
BEEN GRANTED BY

France Boutin

TO THE EDUCATIONAL RESOURCES
INFORMATION CENTER (ERIC)

FL 025-914

Les compétences langagières des étudiants-maîtres* en français langue seconde au Canada

Préambule: Les notions de français de base, d'immersion et de français langue seconde.

Dans cet article on entend par français de base "un programme de base en français langue seconde où le français est la discipline étudiée et où la langue est enseignée au cours de périodes pouvant varier entre 20 et 50 minutes par jour" (Leblanc, R. 1990, p.2). "Programme d'immersion" est aussi utilisé dans le sens défini par Leblanc, soit un programme "où le français sert à l'enseignement des autres disciplines et ce, durant toute la journée (ou, au moins une partie importante de la journée)" (p.2), alors que "programme de français langue seconde" regroupe ici ces deux types de programmes, soit celui de base et celui de l'immersion car dans ces deux programmes le français n'est pas la langue dominante de l'apprenant mais plutôt la langue cible. Tout au long de l'article il sera question de la formation initiale des enseignants pour l'un ou l'autre de ces programmes. Pour alléger la lourdeur du texte, des acronymes seront dorénavant utiliser pour référer à ces programmes: la formation initiale des enseignants en français de base (FIEFB); la formation initiale des enseignants en immersion française (FIEIF); et la formation initiale des enseignants en français langue seconde (FIEFLS).

Introduction

L'Étude Nationale sur les programmes de français de base marque le début d'un renouveau pédagogique en langues secondes encore jamais vu dans l'histoire au pays. L'adoption au niveau national d'une pédagogie de communication et d'un curriculum multidimensionnel témoigne d'un changement profond de philosophie dans les programmes de français de base car "la langue y est à la fois le but et le moyen d'enseignement" (LeBlanc, R.

* Note: Dans le présent rapport, le masculin est utilisé à titre épïcène.

1990, p. 95). Cette nouvelle philosophie des programmes de français de base se rapproche de celle des programmes d'immersion "In modern communicative second language class the teacher must create an atmosphere where the language of communication is French. That is essential in immersion and vital in core French." (Leblanc, J. C. 1990). La mise en application de ce curriculum multidimensionnel exige cependant de la part des enseignants de français de base une connaissance approfondie de la langue française: "Limited language competence is not sufficient to create and sustain purposeful communication" (Netten, 1993, p.119). Ainsi parmi les recommandations de l'Étude Nationale, cette compétence communicative ressort comme étant indispensable pour la mise en application de chacun des quatre syllabus et ce à tous les niveaux "Pour enseigner le français à tous les niveaux, il faut être un locuteur compétent. Ce serait une erreur de croire que, parce que les contenus d'enseignement du premier niveau peuvent être moins complexes sur le plan syntaxique, les exigences en matière de connaissance du français pourraient être moins élevées. " (Painchaud, 1990, p. 63 vol.47 no 1). Netten (1993) clarifie les exigences de cette notion de compétence communicative attendu des enseignants de français de base:

"The widely accepted definition of communicative competence includes not only linguistic/structural knowledge, but also sociolinguistic and discourse competence. These characteristics cannot be demonstrated without a high degree of language proficiency. ... In addition to the goal of communicative competence, the inclusion of a cultural syllabus in the multidimensional curriculum emphasizes the need for language experience." (p. 119).

Netten souligne de plus que cette compétence de communication devrait être un prérequis pour l'admission aux programmes de FIEFB: "Language competence is so fundamental in a

communicative approach that serious consideration must be given to making it an absolute requirement for entry" (p.p.120 - 121).

La demande croissante d'enseignants pour combler les besoins des programmes d'immersion durant les années 90 a souvent eu pour effet l'exode des enseignants chevronnés des programmes de français de base au profit de ceux d'immersion "Many boards, ... choose the majority of their immersion teachers from their staff experienced in core French and give promising new teachers the chance to prove themselves first in core French before moving on to immersion." (Majhanovich, 1990 p. 456). Maintenant que la crise est passée, la même préoccupation semble hanter les formateurs dans ces deux types de programmes soit: "French student-teachers: who knows how good they really are?". Cette question soulevée par Moeller (1989) fut reprise par Lapkin, Swain & Shapson (1990), dans le cadre de l'agenda de recherche proposé en immersion pour les années 90: "What level of French proficiency is adequate for teaching in a specific FSL context?" (p. 658). Malgré qu'elle fut soulevée à maintes reprises (Lewin, Flewelling & Gagné, 1996; Gignac-Pharand, 1993; Ullmann and Hainsworth, 1991) cette question demeure toujours sans réponse. Lapkin, Harley & Taylor (1993) réitérèrent cette question dans un article sur les perspectives de recherche proposées pour l'enseignement du français de base au Canada: "What minimum level of second language proficiency (oral ability and related cultural knowledge) is required to 'deliver' up-to-date core French programs?" (p. 502). C'est dans cet esprit que la faculté d'Éducation de l'Université du Manitoba a entrepris, à l'automne 1994, une consultation nationale auprès des responsables de la FIEFLS. Cette consultation nationale visait, dans un premier temps, à dresser le portrait de ces programmes de formation au Canada. Ces résultats ont déjà été rapportés dans un article récent (Boutin, Chinien & Boutin, 1997). La seconde partie de la consultation nationale avait pour but de recenser les

moyens mis en place, par les différentes facultés responsables de la FIEFLS, pour évaluer et améliorer la compétence en français des étudiants inscrits à ces programmes. Le présent article porte sur les résultats de ce recensement.

Méthodologie

Le questionnaire utilisé pour cette consultation nationale fut inspiré du questionnaire de l'*Enquête nationale sur les programmes de formation en immersion française au Canada* de l'ACPI (Martin, Obadia & Rodriguez, 1993). Le questionnaire fut quelque peu modifié et trois nouvelles sections y ont été incluses: une portant sur les exigences formelles au niveau de la compétence en langue française exigées dans les deux types de programmes, soit la FIEFB et FIEIF; la deuxième section visait le type d'examen utilisé de même que l'établissement des critères de compétence en français; et la dernière section portait sur les composantes de l'examen de compétence en français utilisés par les institutions de formation ainsi que sur les modalités de l'administration de cet examen de compétence. Ce questionnaire fut ensuite révisé par un panel de sept experts dans le domaine du français langue seconde pour en assurer la validité.

Finalement le questionnaire fut expédié à l'ensemble des responsables de la FIEFLS, à la grandeur du pays et une relance fut effectuée par la suite, auprès des non-répondants. La récolte des données s'étend sur plus d'un an, soit de novembre 1994 à février 1996. Au total 32 questionnaires ont été retournés dûment remplis et quatre autres réponses ont été fournies sous forme de lettre explicative ou d'entrevue téléphonique. Les statistiques qui sont fournies dans ce document donnent toujours des proportions basées sur le nombre de réponses obtenues entrant dans la catégorie analysée.

La compétence en français des étudiants inscrits aux programmes de FIEFB et de FIEIF

Cette section visait à évaluer la compétence en français, constatée et souhaitable, chez les

étudiants inscrits aux programmes de FIEFB et de FIEIF. Le questionnaire touchait d'abord la langue maternelle des étudiants, puis les moyens utilisés pour sensibiliser les non-francophones à la culture francophone, et, finalement, les stratégies mises en place pour évaluer cette compétence et, au besoin, pour l'améliorer.

La langue maternelle des étudiants

On constate que 27 institutions offrent un programme de FIEFLS; de ce nombre, 23 ont fourni des détails sur la langue maternelle des étudiants qui fréquentent leurs programmes. Les francophones constituent environ le tiers de la clientèle (34,92%) de ces programmes, les anglophones représentent un peu plus de la moitié (58,54%), alors que les étudiants bilingues (3,73%) et les allophones (2,82%) moins de 1 sur 25. Il faut noter que seuls sont considérés comme bilingues ceux et celles qui n'ont pas été calculés dans l'une ou l'autre langue maternelle. Il faut souligner ici que 443 étudiants, soit 11,83 %, n'ont été rattachés à aucun groupe, faute de renseignements les concernant.

Dans les programmes de FIEFB, les francophones fréquentent plutôt une institution dont la langue de service est le français (480 sur 825) ou une institution bilingue (308 sur 825). L'appellation "institution bilingue" désigne ici les institutions qui dispensent dans une proportion variée des cours dans les deux langues officielles. Seuls 37 francophones poursuivent ce programme dans une institution anglophone. Dans les programmes de FIEIF, par contre, 134 francophones étudient dans une institution bilingue alors que 194 autres fréquentent une institution anglophone. Le nombre d'étudiants inscrits aux programmes d'immersion dans les institutions francophones n'a pas été fourni.

Dans les programmes de FIEFB, la clientèle anglophone se retrouve majoritairement dans des institutions anglophones (910 sur 1360), mais certains fréquentent une institution bilingue

(450 sur 1360). Le nombre d'anglophones inscrits dans une université francophone n'a pas été fourni. Les étudiants anglophones en immersion se répartissent presque également entre les universités anglophones (295 sur 573) et les universités bilingues (278 sur 573). Les étudiants allophones se retrouvent presque exclusivement dans des universités anglophones, et plus fréquemment dans la région de Toronto.

Tableau 1

Langue maternelle de la clientèle étudiante inscrite dans les programmes de FIEFLS

Langue maternelle	Français de base		Immersion	
	Nombre	Pourcentage	Nombre	Pourcentage
Français	825	35,24 %	328	34,13 %
Anglais	1360	58,09 %	573	59,63 %
Bilingues	99	4,22 %	24	2,50 %
Autre langue	57	2,43 %	36	3,74 %
TOTAL	2341	100 %	961	100 %

La sensibilisation culturelle à la francophonie

Cinq institutions, 3 de langue anglaise et deux bilingues, dispensant la FIEFB et FIEIF, exigent que leurs étudiants anglophones et allophones participent à un stage d'immersion en milieu francophone. Une université bilingue, offrant la formation pour le français de base, possède une exigence similaire. Une autre université affirme toutefois qu'en pratique, 90 % de ses étudiants participent à un tel stage, même s'il ne s'agit pas d'une exigence.

La durée des stages d'immersion en milieu francophone varie de 3 semaines à 1 an. Une seule institution demande un stage de trois semaines, une demande un stage d'une durée minimum de 4 mois, une autre exige un stage d'un trimestre pour ses étudiants en FIEFB et de

trois trimestres pour ceux en immersion. Les autres institutions exigent un stage d'un an, peu importe le programme d'étude.

Quant à l'endroit privilégié pour compléter ces stages de sensibilisation culturelle, les institutions qui exigent au moins un stage offrent plusieurs possibilités quant au lieu où il doit se tenir. Le Québec est une destination considérée par toute ces institutions. De plus, selon les provinces, on suggère aussi l'Acadie, Saint-Pierre-et-Miquelon ou la France.

Le tableau 2 fournit une vue d'ensemble des autres moyens mis en oeuvre par les différentes institutions pour stimuler la sensibilisation culturelle à la francophonie chez leur clientèle anglophone et allophone. Les stages d'immersion obligatoires en milieu francophone ne devraient pas y figurer, puisque la question portait sur les autres moyens utilisés. Toutefois, comme le tableau reflète les réponses obtenues lors de la consultation, ils y sont indiqués lorsqu'ils étaient mentionnés. Par contre, pour les compter tous, il faudrait y ajouter les réponses à la question précédente et indiquer que 6 institutions exigent des stages obligatoires en milieu francophone, et réviser à la hausse la proportion obtenue, ce qui ramène légèrement à la baisse les autres pourcentages.

Tableau 2

Moyens pour encourager une sensibilisation culturelle à la francophonie

Moyen	Nombre de réponses	Pourcentage
Stages en milieu francophone	8	33,33 %
encouragés	6 (+1)	25
obligatoires	2 (+6)	8,33
Institution en milieu francophone	6	25 %
minoritaire	4	16,67
majoritaire	2	8,33
Cours sur la culture et la civilisation francophone	2	8,33 %
recommandés	1	4,16
obligatoires	1	4,16
Institution francophone (vie pédagogique et culturelle)	3	12,5 %
Critères d'admission	3	12,5 %
Oui, sans précision	1	4,16 %
Non, aucun moyen	1	4,16 %

Les exigences linguistiques et la langue de service des institutions

Les exigences quant à la compétence en français des étudiants inscrits aux programmes de FIEFLS, quand elles existent, varient d'une institution à l'autre. Deux institutions traitent différemment les étudiants selon qu'ils sont inscrits à un programme de FIEFB, pour lequel il n'y a aucune exigence, ou à un programme de FIEIF où une certaine compétence est exigée.

Tableau 3

Nombre d'institutions ayant des exigences quant à la compétence en français des étudiants inscrits aux programmes de FIEFLS

Institution	Programme			
	Français de base		Immersion	
Langue de service	Oui	Non	Oui	Non
Anglais	6	6	5	1
Français	3		4	
Bilingue	7	2	6	1
TOTAL	16	8	15	2

Ces chiffres du tableau 3 permettent de constater que les institutions anglophones qui offrent le programme de FIEFB sont moins nombreuses à exiger de leurs étudiants une certaine compétence en français que les institutions bilingues ou francophones. Parmi les deux institutions qui n'ont pas d'exigences linguistiques pour leur programme d'immersion, une a l'intention d'en établir prochainement alors que l'autre n'a pas l'intention de modifier sa politique à ce sujet. Cinq des huit universités qui n'ont pas d'exigences en ce qui a trait à la compétence en français dans leur programme de français de base n'ont pas l'intention d'établir de telles exigences dans un proche avenir, une a répondu qu'elle y songe et les deux dernières ont l'intention d'établir prochainement de telles exigences. Trois institutions qui ont déjà des exigences ont l'intention d'en établir de nouvelles.

Les résultats du tableau 4, démontrent que la proportion d'anglophones inscrits dans les deux programmes de formation initiale (français de base et immersion) n'ayant aucune exigence linguistique est comparativement plus élevé que celle inscrite dans les programmes ayant

certaines exigences linguistique: soit 80% de la clientèle de ces programmes comparé à moins de 50 % lorsqu'il y a des exigences. Les chiffres du tableau 4 permettent aussi de constater que la proportion de francophones inscrits dans les institutions bilingues et les institutions dont la langue de service est l'anglais est de beaucoup supérieure lorsque ces institutions ont des exigences linguistiques (36.8%) que dans celles n'ayant pas de telles exigences (17.4%).

Tableau 4

Répartition linguistique de la clientèle étudiante

Langue de service des institutions	Français de base		Immersion	
	Francophones	Anglophones	Francophones	Anglophones
Institutions ayant des exigences linguistiques				
Français	75 %	25 %	68,25 %	30,5 %
Anglais	11,8 %	76,2 %	35,2 %	59,8 %
Bilingues	49,4 %	47,2 %	50,75 %	46,75 %
Institutions n'ayant pas d'exigences linguistiques				
Anglais	2,2 %	93,6 %	0 %	95 %
Bilingues	17,5 %	82,5 %	50 %	50 %

La compétence en français et son évaluation

Au total, 21 institutions offrant une FIEFB et 15 offrant une FIEIF ont fourni des détails concernant le moment de l'évaluation de la compétence en français de leurs étudiants. Le tableau 5 démontre que ces exigences peuvent être un préalable à la formation ou être vérifiées durant ou à la fin du programme, avant l'obtention de la certification. Ainsi, un bon nombre d'institutions considèrent la compétence en français des étudiants comme un prérequis nécessaire à l'admission au programme de formation et ont développé des instruments de mesure capables de classer les

candidats, dans un programme ou un autre, ou de les refuser, selon le niveau de compétence démontré. Dans d'autres institutions cependant, cette compétence peut être acquise en cours de formation par un candidat jugé apte à atteindre un niveau satisfaisant. De plus, certaines institutions évaluent cette compétence à plusieurs reprises.

Tableau 5

Moment de l'évaluation de la compétence en français

Moment de l'évaluation	Programme	
	Français de base	Immersion
Avant l'entrée au programme	12	8
Avant l'entrée et durant le programme	2	1
Avant, durant et à la fin du programme	3	4
Avant et à la fin du programme	1	
Durant le programme	2	1
Durant et à la fin du programme	1	
A la fin du programme		1
Total	21	15

Stratégies d'évaluation de la compétence en français

Le nombre de cours ou de crédits universitaires en langue et littérature française, la réussite à des cours de pédagogie enseignés en français et l'entrevue sont les stratégies d'évaluation de la compétence en français les plus fréquemment utilisées peu importe le moment où a lieu cette évaluation (tableau 6). Bon nombre d'institutions utilisent comme critère d'admission les résultats obtenus dans un cours ou les résultats d'un examen de langue faisant partie des prérequis au programme. D'autres institutions utilisent les résultats de leur propre

examen de langue. Les institutions qui utilisent un examen emploient le même, que ce soit pour l'admission au programme de FIEFB ou de FIEIF, de même que pour l'enseignement à l'élémentaire ou au secondaire.

Tableau 6

Stratégies d'évaluation de la compétence en français

Stratégie	Français de base		Immersion	
	Nombre de répondants	Note Exigée	Nombre de Répondents	Note Exigée
Nombre de cours ou de crédits universitaires en langue et littérature française	16	50 à 80 % B ou B+	13	50 à 70% B ou B+
Cours de pédagogie enseignés en français	11	50 à 70 %	10	50 à 70%
Examen de langue	11	50 à 75 %	12	75 %
Entrevue	13	75 %	8	75 %
DES d'une école française ou d'immersion	3	50 à 80 %	4	50 à 80%
Stage en milieu francophone	1		1	
Notes du premier cycle	1			
Nombre de cours ou crédits en français au secondaire			2	70 %

L'examen de compétence en français

Selon les réponses obtenues lors de la consultation, 17 institutions administrent un examen de compétence en français, soit 8 pour la FIEFB et 9 pour la FIEIF. Parmi ces institutions, 13 utilisent un examen préparé par leur faculté d'éducation ou leur département de français, 2 combinent une partie d'un examen préparé à l'extérieur et une partie conçue chez elles, alors que les 2 autres utilisent un examen entièrement conçu à l'extérieur.

Seulement dix institutions ont fourni des détails sur leur façon de procéder dans

l'établissement des critères de compétence qu'ils requièrent des étudiants: le plus souvent, les divisions ou commissions scolaires (4 cas sur 10) ainsi que les écoles (3 cas) sont consultées. Le Ministère de l'éducation est consulté (1 cas), ou il fournit des directives (2 cas). La consultation des autres Facultés ou institutions est pratique courante puisque 6 des 10 répondants y ont recours. La consultation se fait auprès d'institutions de la même province (Colombie Britannique, Ontario) ou d'institutions du même type (Réseau des universités francophones hors Québec, RUFHQ). L'analyse de la tâche des enseignants est utilisée comme critère, notamment pour déterminer le niveau de compétence orale nécessaire ou vérifier la capacité de l'étudiant à mener à bien son stage en milieu scolaire. En Ontario, l'analyse de la situation a permis à deux universités de déceler les faiblesses des tests traditionnels et d'identifier des moyens pour y pallier. Un des répondants se fie aux normes de l'ACTFL, un autre traduit dans son test les exigences du cours obligatoire préalable à l'admission à son programme de formation.

Conséquences d'un échec à l'examen de compétence en français

Le plus souvent, un étudiant qui échoue l'examen d'entrée se verra refusé au programme. C'est le cas, en français de base, pour 4 institutions sur 8 et, en immersion, pour 6 institutions sur 9. Dans les programmes de FIEFB, les institutions qui admettent un étudiant même s'il échoue son examen de compétence en français vont lui imposer des cours d'appoint. Il peut s'agir de cours portant spécifiquement sur les faiblesses décelées, de cours d'été ou du cours servant de critère d'admission. L'étudiant qui ne rencontre pas les critères de compétence en français durant son programme d'études en français de base, se voit imposer des cours de rattrapage dans la moitié des cas. Une institution exige même un stage de trois semaines au Québec alors qu'une autre demande à l'étudiant de démontrer une amélioration sur les points qui ont été ciblés lors du test. Ailleurs, on conseille à l'étudiant d'abandonner le programme, ou, encore, on refuse son

inscription à la troisième année.

En ce qui concerne les programmes de FIEIF, l'étudiant qui n'a pas réussi l'examen d'entrée, s'il est admis, doit suivre des cours de rattrapage. Dans les autres institutions, on lui propose soit de compléter un certificat en français, soit de faire un stage au Québec, soit de suivre un (ou des) cours précis de français. Parmi les six institutions qui évaluent la compétence en français des étudiants au cours du programme, 3 imposent des cours de rattrapage aux étudiants qui ne démontrent pas la compétence minimale exigée, une institution leur demande même de faire, en plus, un stage de trois semaines au Québec. Une institution exige de ses étudiants de reprendre le cours servant de critère d'admission, une autre leur offre une aide individuelle pour l'amélioration de la langue orale et écrite et, finalement, une dernière institution leur refuse l'accès aux stages pédagogiques (périodes d'application en milieu scolaire). Deux institutions évaluent la compétence en français des étudiants à la fin du programme d'immersion. Les étudiants qui ne peuvent démontrer une compétence satisfaisante n'obtiennent pas de diplôme.

La compétence exigée à la fin du programme

Sept institutions, sur les 23 qui ont répondu à la question visant à connaître la compétence exigée à la fin du programme de formation, ont les mêmes exigences, que ce soit pour l'enseignement du français de base ou pour l'immersion, alors que cinq autres ont déclaré avoir des exigences supérieures pour le programme d'immersion. Les autres universités n'ont pas fourni d'indications ou il n'offrent pas l'un ou l'autre des programmes. Le niveau de compétence attendu des étudiants, s'il est précisément défini par les facultés qui l'évaluent, n'a pas été explicité de façon formelle dans plusieurs des réponses fournies à ce sujet lors du questionnaire.

Tableau 7

Compétence en français exigée à la fin des programmes de formation initiale en enseignement du français L2

Exigence	Français de base		Immersion	
	Nombre de réponses	Pourcentage	N. de réponses	Pourcentage
Pouvoir utiliser le français bien s'exprimer	5	23,8 %	3	18,75%
	4	19	3	18,75
Compétence du locuteur natif réussir aussi un test écrit	4	19 %	4	25 %
	1	4,8	1	6,25
Réussir les cours en/de français	4	19 %	4	25 %
Selon une échelle connue	2	9,5 %	3	18,75 %
ACTFL, niveau avancé	1	4,8		
ACTFL, niveau supérieur			1	6,25
ACTFL, niveau non précisé			1	6,25
N.-Brunswick, niveau 3	1	4,8		
N.-Brunswick, niveau 3+ ou 4-			1	6,25
Communiquer selon les 4 habiletés	1	4,8 %		
Aucune exigence test au début	3	14,3 %	2	12,5%
	1	4,8	1	6,25
Pas la responsabilité de notre faculté	2	9,5 %		

Composantes et administration de l'examen de compétence

Quinze répondants ont fourni des détails sur les composantes de l'examen de compétence en français qu'ils utilisent: la plupart tentent d'évaluer la compétence écrite autant que la compétence orale. Deux institutions n'évaluent que la compétence écrite alors que deux autres n'évaluent que la compétence orale. Lorsque l'on évalue les deux types de compétence, on insiste légèrement plus sur l'écrit que sur l'oral et l'insistance est mise de deux à trois fois plus sur la production que sur la réception (tableau 8).

Tableau 8**Les Composantes de l'examen de compétence**

Critères à l'oral	Pondération	Critères à l'écrit	Pondération
Production orale	entre 20 et 50 %	Production écrite	entre 30 et 62 %
Réception orale	entre 9 et 17 %	Réception écrite	entre 9 et 30 %.

Treize institutions ont décrit leur examen de production orale sans, toutefois, donner le poids relatif de chacune des composantes, sauf dans un cas. Le tableau 9 dresse une liste des activités utilisées pour évaluer la production orale.

Tableau 9**L'examen de production orale**

Type d'activité	Nombre de répondants	Pourcentage des répondants
Entrevue	9	69,2 %
Exprimer son opinion sur un sujet d'intérêt général	7	53,8 %
Mise en situation	5	38,5 %
Répondre à une question	3	23,1 %
Lire un passage et en dégager 2 à 3 idées principales	3	23,1 %
Lecture à voix haute	2	15,4 %
Jeu de rôles	2	15,4 %
Exercice à trous	1	7,7 %
Décrire une image	1	7,7 %
Corriger des erreurs	1	7,7 %
Entretenir une discussion	1	7,7 %

Sur les treize institutions qui ont décrit les composantes de leur examen de production écrite (tableau 10), seulement deux, parmi celles dont l'examen comporte plusieurs composantes, ont donné le poids relatif de chacune.

Tableau 10

L'examen de production écrite

Type d'activité	Nombre de répondants	Pourcentage des répondants
Rédaction d'un passage	10	76,9 %
Dictée	5	38,5 %
Texte lacunaire	4	30,8 %
Rédaction d'une lettre	3	23,1 %
Correction du travail d'un apprenant	2	15,4 %
Choix multiples	2	15,4 %
Mise en situation	2	15,4 %
Faire le résumé d'un texte	1	7,7 %
Dresser une liste ordonnée des éléments d'un texte	1	7,7 %

Neuf répondants ont donné des précisions sur les aspects de la langue évalués par l'examen de production écrite (tableau 11). Afin de limiter le nombre d'aspects à considérer et pour obtenir une meilleure vision de l'importance de certains aspects, ce qui était identifié comme grammaire a été regroupé avec la syntaxe, la morphologie a été incluse dans l'orthographe, le fond a été compris dans le contenu et la forme a été assimilée à l'organisation. Deux institutions évaluent selon les critères de l'ACTFL.

Tableau 11**Aspects de la langue évalués par l'examen de production écrite**

Aspect évalué	Nombre de répondants	Pourcentage des répondants
La syntaxe (grammaire)	9	100 %
L'orthographe (morphologie)	8	88,9 %
Le vocabulaire	6	66,7 %
Le contenu (le fond)	5	55,6 %
Le style	4	44,4 %
L'organisation (la forme)	4	44,4 %
La cohérence	3	33,3 %
La ponctuation	2	22,2 %
L'utilisation des mots charnières	1	11,1 %
Le niveau de langue	1	11,1 %
Les critères de l'ACTFL	2	22,2 %

Sept répondants ont fourni des détails sur leurs examens de réception orale (tableau 12) et écrite (tableau 13). Dans certains cas, cet examen constitue la contre partie, pas toujours explicite, d'un examen de production. Par exemple, alors que neuf répondants ont mentionné l'entrevue comme examen de production orale, seulement deux l'ont indiqué comme examen de réception orale.

Tableau 12**L'examen de réception orale**

Type d'activité	Nombre de répondants	Pourcentage des répondants
Dictée	4	57,1 %
Mise en situation	3	42,9 %
Entrevue	2	28,6 %
Jeu de rôles	2	28,6 %
Réponse orale à une question orale	2	28,6 %
Discussion	1	14,3 %

Tableau 13**L'examen de réception écrite**

Type d'activité	Nombre de répondants	Pourcentage des répondants
Répondre à des question à choix multiples	3	42,9 %
Texte lacunaire	3	42,9 %
Mise en situation	2	28,6 %
Analyse de détails et résumé	2	28,6 %
Faire des listes ou des associations	2	28,6 %
Repérage et criblage d'informations	2	28,6 %
Suivre des instructions	1	14,3 %

Le questionnaire de la consultation demandait de préciser les aspects de la communication en français qui sont évalués par l'examen de compétence administré aux étudiants en FIEFLS (tableau 14). Une partie des réponses obtenues recoupe ce qui a déjà été exposé dans les résultats présenté au tableau 11 qui ne touchait qu'à l'examen de production

écrite. Le questionnaire fournissait certaines pistes qui ont été parfois entérinées intégralement ou auxquelles on a ajouté des éléments. Les composantes de la compétence de communication de Canale & Swain (1980) recouvrent l'ensemble des aspects énumérés dans le tableau 14. En se basant sur les critères de l'ACTFL, certains répondants à la consultation, ont indiqué qu'il faut avoir atteint un niveau de maîtrise du français allant d'intermédiaire à avancé pour réussir l'examen de compétence de leur faculté.

Tableau 14

Aspects de la communication évalués lors de l'examen de compétence en français

Aspect évalué	Nombre	& % des répondants
Respect et utilisation du contexte, capacité de réagir en situation	5	50 %
Stratégie de production et de réception	4	40 %
Circonlocution et négociation du sens	4	40 %
Registre	4	40 %
Argumentation, cohérence et organisation	3	30 %
Syntaxe (constructions, accords, concordance utilisation des bonnes charnières)	3	30 %
Vocabulaire (choix des mots, absence d'anglicismes)	3	30 %
Prononciation (intonation, diction, débit, spontanéité)	3	30 %
Clarté de l'énoncé	1	10 %
Orthographe	1	10 %
Qualité et quantité de l'information fournie	1	10 %
Les compétences linguistique, sociolinguistique, discursive, stratégique et réceptive (Canale & Swain, 1980)	3	30 %

Les avantages et les inconvénients de l'examen de compétence

Dans l'étude des avantages et inconvénients des examens utilisés, l'avantage le plus souvent mentionné est celui de permettre un diagnostic précis des forces et faiblesses de l'étudiant (33,3% des réponses fournies), alors que l'inconvénient le plus souvent déploré est que le test demande beaucoup de temps, que ce soit pour l'administrer ou pour le corriger (50 % des réponses fournies). Les autres avantages mentionnés sont la validité du test (20 % des réponses), l'objectivité de la correction (13,3 %), la facilité à l'administrer (13,3 %), le fait de placer l'étudiant dans un contexte connu (6,7 %), le fait qu'il évalue la compétence globale de l'étudiant (6,7 %) et, finalement, le fait de faire toujours appel aux mêmes correcteurs (6,7 %). Outre le temps exigé pour l'administration et la correction, les principaux inconvénients que l'on reproche aux divers examens sont la subjectivité possible (20 % des réponses), la difficulté d'évaluer la compétence à partir du test (15 %), le manque de clarté des instructions (5 %), le personnel nécessaire à sa correction (5 %) et le fait que l'examen ne soit pas validé (5 %).

L'administration de l'examen

En ce qui concerne la mise en place d'un examen de compétence en français, les examens qui sont en usage depuis le plus longtemps le sont à l'Université McGill (depuis 1974) et à l'université de Moncton (depuis 1975). Entre 1980 et 1994 plusieurs autres institutions ont aussi mis en place un examen de compétence (tableau 15).

Tableau 15

Années de mise en place de l'examen de compétence en français

Année:	1974	1975	1980	1985	1989	1990	1992	1994
Nombre d'institutions: (13)	1	1	2	1	3	1	2	2

Dans la majorité des cas (8 sur 14), la faculté d'Éducation est responsable de l'administration de l'examen de compétence en français pour ses étudiants en FIEFLS. Ailleurs, le responsable est le Ministère de l'éducation, la faculté des Lettres, le Département de la didactique des L2, le Département d'études françaises, la division d'éducation de la faculté ou la professeure en charge des cours d'enseignement du français. La faculté d'Éducation assume généralement les frais occasionnés par l'administration de l'examen. Les étudiants sont mis à contribution dans deux cas (\$25 et \$4), ou, s'ils désirent passer le test à distance, ils doivent assumer les frais de poste ou de téléphone. Ailleurs, les frais représentent le salaire des professeurs affectés à l'opération.

Le questionnaire de la consultation laissait place aux commentaires des répondants. Bon nombre d'entre eux ont indiqué que l'examen de compétence en français est vu comme un bon moyen de s'assurer de la compétence des futurs enseignants. On fait état d'un vif intérêt à "voir paraître un examen national de compétence en français (4 compétences) qui soit assez exigeant et assez normalisé pour être utile". Certains répondants font directement mention de leur intérêt pour les outils mis au point par l'Université de la Colombie Britannique et l'Université Simon Fraser ou pour le test développé par Flewelling, Gagné et Lewin (1994). À l'Université Simon Fraser on se dit satisfait de l'outil développé en quatre versions équivalentes et disposé à discuter des conditions de partage. Par contre, ailleurs au pays, une institution affirme que la "politique institutionnelle à cet égard ne /.../ permet pas de partager nos instruments."

Conclusion

Les résultats de cette consultation nationale semblent indiquer que les étudiants soient plus attirés par une institution qui dispense des cours dans leur langue. Cependant, il faut aussi constater que les exigences d'entrée dans un programme ont vraisemblablement une influence sur

la clientèle qui fréquente ce programme. Si on peut affirmer que les institutions n'ayant pas d'exigence linguistique attirent davantage les anglophones, il faut aussi se demander pourquoi les institutions bilingues et celles dont la langue de service est l'anglais attirent une plus grande proportion de francophones là où la compétence en français constitue une exigence d'admission. Est-ce que cette exigence d'admission serait perçue par les francophones comme étant un avantage définitif sur les anglophones, leur facilitant ainsi l'accès aux programmes de FIEFLS?

Les résultats de cette consultation témoignent d'une préoccupation constante, au niveau national, des institutions de s'assurer de la compétence en langue française des étudiants inscrits autant dans les programmes de FIEFB que dans ceux de FIEIF. Même si l'examen de compétence en français ou l'entrevue ne constituent pas partout des conditions d'admission préalables à la FIEFLS, il faut noter qu'un bon nombre d'institutions (17) administrent leur propre examen de compétence en français avant ou durant le programme: soit 8 pour la FIEFB et 9 pour la FIEIF. De plus, 21 institutions offrant la FIEFB et 15 en FIEIF utilisent différents moyens pour vérifier la compétence en français de leurs étudiants, soit avant, durant ou à la fin du programme de formation. Parmi les moyens les plus utilisés, il faut mentionné le nombre de cours ou crédits universitaire en langue et littérature française, la réussite à des cours de pédagogie enseignés en français, la réussite à différents examens de langue et l'entrevue.

En général, les étudiants qui échouent l'examen de compétence en français se voient refusés l'accès aux programmes de FIEFLS: c'est-à-dire parmi les institutions ayant un examen d'entrée, quatre des huit en FIEFB et six des neuf en FIEIF refusent ces étudiants. Les résultats de l'enquête indiquent aussi que peu d'institutions ont développé des stratégies pour venir en aide aux étudiants qui ont échoué l'examen d'entrée.

Le souci d'assurer un certain niveau de compétence en langue française des étudiants

inscrits aux programmes de FIEFLS est aussi évident lorsqu'on examine les moyens mis en place par les institutions pour sensibiliser leurs étudiants à la culture francophone: huit institutions les obligent et sept les encouragent à faire un stage en milieu francophone; de plus un certain nombre d'entre elles (9) exigent la réussite à un ou des cours de langue ou des cours sur la culture et la civilisation francophone. Ainsi malgré que l'examen de langue n'est pas un prérequis à l'admission dans tous les programmes de FIEFLS tel que recommandé dans la littérature (Netten, 1993), il semble juste d'affirmer que dans les deux programmes, les institutions se préoccupent constamment de la qualité de la langue de leurs étudiants.

Il est important ici d'examiner la situation présente à la lumière du fait que le corps professoral responsable de la FIEFLS se limite souvent à un (1) ou deux professeurs par institution (Boutin, Chinien & Boutin, 1997). Il semble fort possible que ce manque de ressource humaine ne permette pas à certaines institutions d'instaurer un examen de compétence. Le manque de ressources humaine peut aussi expliquer le fait qu'on reproche aux différents tests les trop grandes ressources qu'ils exigent, particulièrement en temps nécessaire à leur administration et à leur correction, de même que l'insistance sur l'évaluation au niveau de la production écrite plutôt que la production orale. Ce manque de ressource humaine pourrait aussi être responsable du fait que peu d'institutions ont développés des stratégies pour venir en aide aux étudiants qui échouent l'examen d'entrée.

Les facultés d'éducation ont mis en oeuvre une variété de moyens pour répondre aux exigences linguistiques attendues des enseignants en immersion et pour permettre aux enseignants en français de base la mise en application du nouveau curriculum multidimensionnel. Étant donné que nous faisons face à une préoccupation au niveau national et que nous avons constaté le peu de ressources humaines dans toutes les facultés d'éducation, il semble opportun

de faire appel à la collaboration inter-universitaires en vue de l'établissement de standards nationaux de compétence en langue française pour tous les étudiants des programmes de FIEFLS. Cette collaboration permettrait aussi l'établissement de stratégies pour venir en aide aux étudiants qui ne rencontreraient pas ces standards.

Références

- Boutin, F., Chinien, C. & Boutin, J.-L. (Résultats de l'enquête nationale sur les programmes de formation des enseignants de français langue seconde au Canada, ERIC clearinghouse on language and Linguistics, 1999)
- Gignac-Pharand, E. (1993). L'Évaluation de la compétence linguistique à l'École des sciences de l'Éducation de l'université Laurentienne, Sudbury, Ontario. *Contact*, 12, 1: 15-17.
- Lapkin, S., Harley, B & Taylor, S. (1993). Research direction for core French in Canada. *The Canadian Modern Language Review/La Revue canadienne des langues vivantes*, 49, (3): 576-513.
- Lapkin, S., Swain, M. & Shapson, S. (1990). French immersion research agenda for the 90s. *The Canadian Modern Language Review/La Revue canadienne des langues vivantes*, 46, (4): 638-674.
- Leblanc, R. (1990). *Rapport Synthèse. Étude Nationale sur les programmes de français de base*. Winnipeg Association canadienne des professeurs de langue seconde: CASLT/ACPLS.
- Leblanc, J. C. (1990). Administrative conditions for an effective core French program. *The Canadian Modern Language Review/La Revue canadienne des langues vivantes*, 46 (4): 783-787.
- Lewin, L. Flewelling, J. Gagné, A. (1996). Meeting the challenge: The creation of a communicative test for evaluating the proficiency of second language teachers. *Mosaic*, 4 (1): 9-14.
- Majhanovich, S. (1990). Challenge for the 90s: The problem of finding qualified staff for French core and immersion programs. *The Canadian Modern Language Review/La Revue canadienne des langues vivantes*, 46 (3): 452-468.
- Martin, M. Obadia, A., Rodriguez, F. (1993). Enquête nationale sur les programmes de formation en immersion française au Canada. L'Association Canadienne des professeurs d'immersion.
- Moeller, P. (1989). French student-teachers: Who knows how good they really are? *The Canadian*

Modern Language Review/La Revue canadienne des langues vivantes, 45 (3): 445-456.

Netten, J. (1993). Preparation of the core French teacher or ensuring a happy ending to the Cinderella story. The Canadian Modern Language Review/La Revue canadienne des langues vivantes, 50 (1): 117-123.

Painchaud, G. (1990). Syllabus Langue. *Étude Nationale sur les programmes de français de base*. Winnipeg Association canadienne des professeurs de langue seconde: CASLT/ACPLS.

Ullmann, R. & Hainsworth, H. (1991). Towards the development of FSL teacher competencies: Some thoughts on future teacher education programs. The Canadian Modern Language Review/La Revue canadienne des langues vivantes, 47 (3): 486-496.